

Jünger, Werner; Geider, Franz Josef; Reinert, Gerd-Bodo
Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spass machen
Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 223-239



Quellenangabe/ Reference:

Jünger, Werner; Geider, Franz Josef; Reinert, Gerd-Bodo: Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spass machen - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 223-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140702 - DOI: 10.25656/01:14070

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140702>

<https://doi.org/10.25656/01:14070>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 2 – März 1990

I. Thema: Internationale Pädagogik

- | | |
|-------------------------------|--|
| ACHIM LESCHINSKY | Einführung 159 |
| JENS NAUMANN | Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit? 163 |
| MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA | Produktive Arbeit in der Schule: Die brasilianische Erfahrung 181 |
| GEORGE BROWNE DO REGO | Bildungsentwicklung in Brasilien 187 |
| GERO LENHARDT | Erziehung in Israel 205 |

II. Diskussion

- | | |
|---|--|
| WERNER JÜNGER/
FRANZ-JOSEPH GEIDER/
GERD-BODO REINERT | Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen 223 |
| MARTINA STALLMANN | Soziale Herkunft und Hochschulübergang in einer Berliner Schülergeneration 241 |
| BERNHARD KÖRING | Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung 259 |

III. Besprechungen

- | | |
|-------------------|--|
| FRIEDHELM BRÜGGEN | WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie 275 |
| JÜRGEN OELKERS | ANDREAS GRUSCHKA: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie 279 |
| PETER ZEDLER | NIKLAS LUHMANN/KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik 283 |
| H.-ELMAR TENORTH | VOLKER LENHART: Die Evolution erzieherischen Handelns 291 |

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Topic: Education in an International Perspective

ACHIM LESCHINSKY	Introduction 159
JENS NAUMANN	From „Quantitative“ to „Qualitative“ Educational Planning in Development Cooperation 163
MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA	Productive Work in School: The Brazilian Experience 181
GEORGE BROWNE DO REGO	Educational Development in Brazil 187
GERO LENHARDT	Education in Israel 205

II. Discussion

WERNER JÜNGER/ FRANZ-JOSEPH GEIDER/ GERD-BODO REINERT	In Search of Homework That's Fun to Do 223
MARTINA STALLMANN	Social Origin and Transition to University in a Berlin Generation of Pupils 241
BERNHARD KORING	Theory and Professionality in Adult Education 259

III. Book Reviews

IV. Documentation

New Books 295

Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen

Zusammenfassung

Anstelle einer Fortführung der Pro-Kontra-Diskussion wird in der vorliegenden Untersuchung der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen Hausaufgaben von Schülern positiv aufgenommen und gern bearbeitet werden. Auf der Basis des „Erweiterten Motivationsmodell“ von HECKHAUSEN sowie unterrichtspraktischer Erfahrungen wurde ein Fragebogen erstellt, mit dessen Hilfe Zusammenhänge zwischen der Schlüsselvariable „Spaß an der Hausaufgabe“ und einer Reihe kognitiver und unterrichtstechnischer Variablen aufgezeigt werden konnten (N = 46 Pbn. 8. und 9. RS-Klassen). Als bedeutsame Faktoren, die mit Arbeitsfreude einhergingen, erwiesen sich (a) eine grundsätzlich positive Voreinstellung gegenüber einem spezifischen Unterrichtsfach, (b) der Grad der Hausaufgabenbewältigung, (c) die Länge der Bearbeitungszeit, (d) die Selbständigkeit der Bearbeitung sowie (e) die subjektiv empfundene Sinnhaftigkeit der Aufgaben.

Wann immer Schüler über „ihre“ Schule nörgeln oder sie ins Lächerliche ziehen, sind auch die leidigen Hausaufgaben Thema. Die meisten der Betroffenen haben sich mit dieser „längstesten Freizeitbeschäftigung der Welt“ (Schüleräußerung) abgefunden, sie quälen sich in den Nachmittagsstunden – je nach Schulart – bis zu sechs Stunden und erreichen damit eine tägliche Arbeitszeit, die höher liegt als die ihrer Eltern (RUTENFRANZ 1978). Andere wiederum boykottieren diese institutionalisierte „Arbeitsbeschaffungsmaßnahme“ (Schüleräußerung), sei es versteckt durch „Vergessen“ der Hefte bzw. Abschreiben der Aufgabenlösungen oder offen durch Weigerung und verbalen Protest.

Infolge dieses Zustandes erkennbarer Aversionen erhebt sich die (nicht neu gestellte) Frage, inwieweit Hausaufgaben sinnvoll sind. Sind sie denn ein geeignetes Mittel um Fähigkeiten zu festigen und Lernleistungen zu erhöhen? Ist das Stellen von Hausaufgaben pädagogisch zu rechtfertigen oder erhöht die nachmittägliche Zwangsarbeit allenfalls die Lernverdrossenheit und Schulunlust (JÜNGER 1988) der Schüler?

Die Befundlage zu diesem Forschungsfeld ist irritierend heterogen (GAGE/BERLINER 1979, S. 543f.) und die Pro-Kontra-Diskussion noch nicht überwunden (BECKER/KOHLER 1988). Bezüglich der Effektivität von Hausaufgaben hat WITTMANN (1972) mittels Kontrolluntersuchungen festgestellt, daß ein auf Hausaufgaben zurückzuführender Lernzuwachs so gut wie nicht zu erkennen ist (s. a. EIGLER/KRUMM 1979, S. 116ff.) und bei Studien, in denen parallelisierte Klassen mit und ohne Hausaufgabenzuweisung verglichen wurden, konnten ebenso häufig signifikante Zuwachseffekte wie keine Unterschiede festgestellt werden (ALPER/PENCE/PROPP/WEBB 1973). Somit scheint auch

keinerlei Notwendigkeit zu bestehen, von der seit Jahrhunderten üblichen Maßnahme Abstand zu nehmen.

Im Hinblick auf neuere amerikanische Studien faßten PASCHAL, WEINSTEIN und WALBERG (1984) in einem Review die Befunde von 15 Untersuchungen zusammen und stellten u. a. dagegen eindeutig fest, daß (a) Schüler, die regelmäßig Hausaufgaben erhielten, signifikant bessere Leistungen erzielten, (b) täglich gestellte Hausaufgaben die größten Lernzuwachseffekte bewirkten, (c) obligatorische Hausaufgaben deutlich positivere Effekte ergaben als freiwillige und (d) die Lernwirksamkeit der Hausaufgaben umso höher lag, je stringenter deren Ergebnisse kontrolliert bzw. benotet wurden.

Die Tatsache, daß Lehrer (nahezu) täglich Hausaufgaben erteilen und dies sehr wahrscheinlich auch in Zukunft tun werden, läßt auch die Vermutung zu, daß sie damit bereits bestehende Aversionen gegen die Schule verstärken können. Es wird hingenommen, daß auf Schüler psychischer Druck ausgeübt und Leistungsängste verstärkt werden (SCHWEMMER 1980), daß Mütter weiterhin als „pädagogische Hilfssheriffs“ (DAUBLEBSKY/PETRY 1987) fungieren und darüberhinaus durch Hausaufgaben hervorgerufene Familienkrisen meistern müssen, daß Schüler sich regelmäßig im Lügen und Betrügen üben (BEKKER/KOHLER 1988) und schließlich, daß kostbare Lebenszeit verloren geht, die dem Aufbau sozialer Kompetenzen, kreativen Handelns sowie der psychomotorischen Entwicklung hätte dienen können.

Ein derart motivationsabträglicher und aversionsfördernder Zustand darf – wenn das denn so ist – nicht hingenommen werden. Aber was ist zu tun, wenn sich in den letzten Jahrzehnten gezeigt hat, daß die so geschmähte Hausaufgabenpraxis eine hartnäckige Konstante des Lehrbetriebs darstellt und man davon ausgehen kann, daß sich an diesem System so bald nichts ändern wird?

Die Antwort könnte im Bereich der Motivationsforschung liegen. In Anbetracht der Veröffentlichungen zum „Problemkreis“ Hausaufgaben scheint die Tatsache aus dem Blickfeld geraten zu sein, daß *bestimmte Arbeiten bzw. Arbeitsformen auch positiv aufgenommen, ja sogar mit Vergnügen ausgeführt werden können*.

Denn einerseits zeigte WITTMANNs Befragung von 1154 Schülern des allgemeinbildenden Schulwesens, daß immerhin 73,6 % der Befragten angaben, „gerne“ Hausaufgaben zu machen (WITTMANN 1972) und andererseits besteht in den Publikationen Übereinstimmung dahingehend, daß erst mit zunehmender Beschulung bzw. mit der Höhe der Schulart (oft gleichzusetzen mit der Menge an Hausaufgaben) die Aversion gegen die Hausaufgabenbearbeitung zunimmt.

Dies bedeutet, daß die überwiegende Mehrzahl der Schüler keineswegs *gegen Hausaufgaben per se* eingestellt ist und vor allem in den ersten Schuljahren Spaß an den Hausaufgaben hat. Und des weiteren ist davon auszugehen, daß selbst im Gymnasialbereich noch *günstige Variablenkonstellationen* vorliegen können, die zumindest die eine oder andere Aufgabe in positivem Licht erscheinen lassen und Arbeitsfreude erzeugen. Als logische Konsequenz ergibt

sich für eine Didaktik der Hausaufgaben die Definition von Bedingungsvariablen, welche die Hausaufgabenensituation für die Schüler emotional und motivational verbessern.

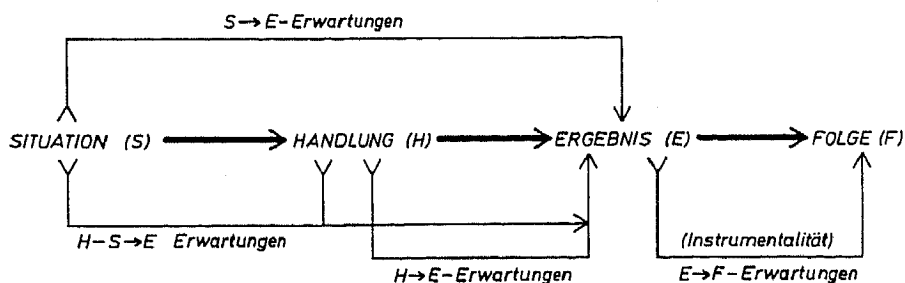
Auf der Suche nach solchen Variablen legten JÜNGER & REINERT (1988) einige Trendanalysen vor. In ihrer Pilot-Studie bearbeiteten 18 Realschüler der 9. und 10. Klassenstufe ($w = 10, m = 8$) je sechs Hausaufgabenprotokolle (gebundene Fragen zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik). Die Befunde dieser 108 Erhebungsbögen unterstreichen die Notwendigkeit einer *inhaltlichen* und *psychologischen* Hausaufgabenvorbereitung im Unterricht: Die inhaltliche Vorstrukturierung erhöht die *Transparenz* einer Aufgabe sowie die Wahrscheinlichkeit der *Aufgabenbewältigung*. Beide Faktoren scheinen zur Erhöhung der affektiven Wertschätzung von Hausaufgaben ebenso beizutragen wie die Tatsache, daß ein Schüler den *Sinngesamt* einer Aufgabe für sich akzeptiert und verwertbare *Lernzuwächse* daraus ableitet. Auch diese kognitive Vorbereitung sollte Bestandteil des Unterrichts sein.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, solche förderlichen Bedingungen ausfindig zu machen und einen Beitrag zu einem pädagogisch-psychologischen Interventionskonzept zu leisten. Die Vorgehensweise darf dabei nicht nur an den Hausaufgaben als Globalkonzept orientiert sein, sondern muß auch der Spezifität von Aufgaben sowie deren konkrete Bearbeitungssituation mit berücksichtigen.

Hausaufgaben im Motivationsmodell

Bei der Suche nach situativen und personspezifischen Bedingungen, unter denen Hausaufgaben bereitwillig und gerne absolviert werden, bietet sich ein Modell aus dem Feld der Motivationsforschung an: Das „erweiterte Motivationsmodell“ von HECKHAUSEN (1980).

Abb. 1: Vier Arten von Erwartungen, die sich auf verschiedene Ereignis-Stadien im Motivierungsprozeß beziehen (HECKHAUSEN 1980, S. 621)



Das Modell ist gegliedert nach vier Ereignis-Stadien (Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen), die vier Arten von Erwartungen zulassen. Diese liegen

als handlungsleitende Kognitionen einer jeden Situationsbeurteilung zugrunde.

Die *Affektwirksamkeit* des Modells ist in der Kausalattribution begründet, wobei jede Erwartungsart auf eine besondere Attribuierung des Ergebnisses beruht.

Die *Situations-Ergebnis-Erwartung* ($S \rightarrow E$) bezeichnet die subjektive Einschätzung dafür, inwieweit ein Ergebnis durch die Situation bereits festgelegt ist bzw. noch Möglichkeiten einer persönlichen Einflußnahme offenstehen. Bestehen solche Chancen nicht, sind weder positiv zu verwertende Folgen noch ein Erleben eigener Wirksamkeit zu erwarten. Es fehlt der Anreiz für aktives Handeln. Passivität und Gleichgültigkeit sind nachvollziehbare Reaktionsweisen, und sofern es sich um persönlich bedeutsame Sachverhalte handelt, sind selbst depressive Tendenzen möglich.

Die subjektiv eingeschätzten Chancen, eine Situation durch eigenes Tun beeinflussen zu können, entsprechen den *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* ($H \rightarrow E$). Ihnen liegen die internalen Ursachenfaktoren Fähigkeit und Anstrengung zugrunde, welche in Abhängigkeit von Aufgabenschwierigkeit und Fähigkeitsselbstkonzept einen *Erwartungsparameter* bestimmen.

Erfolge werden umso positiver erlebt, je höher die Aufgabenschwierigkeit eingeschätzt wird, entsprechend werden Mißerfolge umso negativer erlebt, je leichter die Aufgaben scheinen. Darüberhinaus erhöht eine geringe Anstrengungsattribution die positive Selbstbewertung, während niedrige Fähigkeitsattributionen eine positive Selbstbewertung herabsetzen bzw. eine negative erhöhen (HECKHAUSEN 1980).

Die *Handlungs-bei-Situation-Ergebnis-Erwartung* ($H-S \rightarrow E$) „bezeichnet den subjektiven Wahrscheinlichkeitsanteil, mit dem äußere und variable Umstände die Handlungs-Ergebnis-Erwartung erhöhen oder verringern und so zu einer resultierenden Handlungs-Ergebnis-Erwartung führen“. (HECKHAUSEN 1980, S. 621). Bei den Erwartungsarten $S \rightarrow E$ und $H-S \rightarrow E$ sind externe Faktoren ausschlaggebend, wie Unterstützung/Behinderung durch andere, Glück oder Pech. Aktives Bemühen wird umso eher erreicht, je mehr solche Faktoren bei der Entscheidungsfindung ausgeschlossen werden können. Diese Ausgrenzung stellt eine wesentliche Voraussetzung dar für das Erleben realistischer Selbstbewertungsemotionen.

Selbst wenn Handlungs-Ergebnis-Erwartungen sehr zuversichtlich sind, wird eine Veranlassung zum Tätigwerden erst dann erlebt, wenn das Ergebnis motivational bedeutsam ist (RHEINBERG 1981, S. 261). Dies ist einerseits abhängig vom (persönlichen) Wert der Folgen, andererseits von ihrer *Instrumentalität* (s. Abb. 1). Nur wenn die Fragen „Sind mir die möglichen Folgen des Ergebnisses wichtig genug?“ und „Zieht das Ergebnis auch die erwünschten Folgen nach sich?“ bejaht werden (HECKHAUSEN/RHEINBERG 1980, S. 19), ist von hinreichend hohen *Ergebnis-Folge-Erwartungen* ($E \rightarrow F$) auszugehen, um motivational bedingtes Handeln in Gang zu setzen.

Eine Übertragung des Modells auf die *Hausaufgabensituation* erfordert die

Berücksichtigung dieser vier Erwartungsarten. Jede einzelne kann den Hausaufgaben-Motivierungsprozeß in positiver und negativer Richtung beeinflussen, ihn zu einem vorzeitigen Abbruch bringen oder zu weiteren Überlegungen vorantreiben. Da nun auch Erwartungshaltungen in Form eines *Kontinuums* konzipiert werden müssen, wird es für die folgenden Ausführungen von Vorteil sein, in erster Linie *extreme* Ausprägungsformen, *günstige* und *ungünstige* Motivationsbedingungen, darzustellen.

Motivationsförderliche Situations-Ergebnis-Erwartungen liegen vor, wenn das Ergebnis *nicht* schon durch die Aufgabenstellung festgeschrieben ist, sondern der eigenen Regulation und Kontrolle unterliegt. Dies ist dann der Fall, wenn der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben dem Prinzip der *Passung* (HECKHAUSEN 1974) entspricht und auf mittlere Erfolgswahrscheinlichkeiten abzielt. Liegen Erfolge bzw. Mißerfolge bereits im vorhinein fest, stellt dies den Fall „negativer“ $S \rightarrow E$ -Erwartungen dar; eine weiterführende Einschätzung eigener Fähigkeiten findet dann nicht mehr statt.

Aber selbst wenn die Bewältigung der Hausaufgaben im Einzelfall nur *wahrscheinlich* ist, können motivationsabträgliche $S \rightarrow E$ -Erwartungen vorherrschen. Etwa dann, wenn der Schüler die Überzeugung hegt, daß sich seine schulische Gesamtsituation durch ein Tun oder Lassen von Hausaufgaben in keiner Weise ändert, da er mit seinen Schulleistungen (und damit meist auch mit sich selbst) bereits vollauf zufrieden ist.

Im Laufe einer weiteren Einschätzung wird einem Schüler die Anfertigung von Hausaufgaben nur dann nähergebracht, wenn er aufgrund seines *Fähigkeits-selbstkonzeptes* (DLUGOSCH/JÜNGER 1984) eine Anstrengungsinvestition für sinnvoll und lohnenswert hält. Förderliche Bedingungen für den Vollzug dieses Schrittes stellen kognitive Persönlichkeitsvariablen dar, wie etwa die Überzeugung eigener Regulationskompetenz (SCHWARZER 1981) bzw. die attributive Voreingenommenheit, Erfolge und Mißerfolge der eigenen Anstrengung zuzuschreiben. Darüberhinaus bestimmen *Unterrichtsmerkmale* die Höhe der Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, etwa die Dosierung des Schwierigkeitsgrades (s. o.), die angemessene Vorbereitung der Hausaufgaben im Unterricht oder die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm bei der Ergebniskontrolle des Lehrers (RHEINBERG 1980).

Anhand des Konzepts der Bezugsnormorientierung kann auch die Frage nach der externalen Beeinflussung der eigenen Regulationskompetenz erörtert werden. Entsprechend der $H-S \rightarrow E$ -Erwartungen sind dabei solche Bedingungen motivationsabträglich, die eine externalen Behinderung potentieller Erfolge darstellen. Da eine Leistungsbewertung unter sozialer Bezugsnorm im zeitlichen Querschnitt erfolgt und ein individueller Erfolg stets in Relation zu den Ergebnissen anderer Personen gesehen wird, kann die Bewältigung einer Hausaufgabe (persönlicher Erfolg) dann als *Mißerfolg* in Erscheinung treten, wenn die Resultate der Mitschüler entsprechend höherwertig ausfallen. Diese Konstellation ist besonders bei Aufgaben wie Aufsätze, Zeichnungen, Gedichtvorträge oder Kopfrechnen denkbar. Der eigene Lernzuwachs wird unter sozialer Bezugsnorm durch die größeren Erfolge der Klassenkameraden untergraben, die Handlungs-Ergebnis-Erwartung durch äußere Umstände

reduziert. Ob dies tatsächlichen Gegebenheiten entspricht, oder nur einer Erwartung, ist für den Motivationsprozeß ein und dasselbe.

Eine andere Art der „Behinderung“ eigener Erfolge ist ganz banal: Ob sich eine Anstrengung gelohnt hat oder nicht, hängt nicht zuletzt von der Fremdbewertung des Ereignisses, also meist vom Feedback des Lehrers ab. Bleibt dies wiederholt aus, oder die Hausaufgaben werden im nachfolgenden Unterricht überhaupt nicht kontrolliert, werden Handlungs-Ergebnis-Erwartungen zunehmend geringer und die Frage nach den (möglichen) Folgen erübrigt sich. Die letzte „Hürde“ im motivationalen Handlungsmodell betrifft die Auseinandersetzung mit der Instrumentalität der Folgen einer Hausaufgaben erledigung. ($E \rightarrow F$ -Erwartung) und zielt auf die Frage ab, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich aus dem Bearbeiten einer spezifischen Hausaufgabe persönliche Vorteile ergeben. Diese üblicherweise erwünschten Konsequenzen können kurz- oder langfristiger Natur sein und sehr individualistischen wie globalen Motiven unterliegen. Wenn ein Schüler nur deshalb seine Aufgaben macht, weil er davon ausgeht, daß eine von ihm verehrte Klassenkameradin dieselben abschreiben möchte, liegt das natürlich außerhalb der pädagogisch-psychologischen Kontrollierbarkeit. Ein verantwortungsbewußter Lehrer verläßt sich aber weder auf Zufallsmotive noch auf Gewohnheitsmechanismen, sondern plant seine Aufgabenstellungen so, daß seine Schüler *aufgabenimmanente Folgen* daraus ableiten und diese als offensichtliche *Vorteile* für sich bewerten können. Das ist dann der Fall, wenn die Bewältigung einer Hausaufgabe einen Erkenntnis- und/oder Fähigkeitszuwachs erkennen läßt, der in einem unmittelbaren *Anwendungszusammenhang* steht – sei es aufgrund einer Leistungskontrolle oder aus intrinsischem Interesse. Hausaufgaben, die um ihrer selbst Willen gegeben werden („weil dies so üblich ist!“) minimieren $E \rightarrow F$ -Erwartungen und werden, falls überhaupt, nur mit Unlust bearbeitet. Treibende Kraft ist dann weniger die Hoffnung auf weitere Erfolge als vielmehr die Angst vor Versagen, Bestrafung oder Bloßstellung.

Mit der Anbindung der Hausaufgaben-Ergebnisse an (mögliche) Folgen erhebt sich auch die Frage nach dem *zeitlichen Zusammenhang*: „Kann und soll eine Hausaufgabe in kurz- oder längerfristiger Folgenorientierung stehen?“ Es ist zweifellos von motivationalem Vorteil, wenn schulisches Arbeiten im Hinblick auf langfristige Ziele (z. B. Abitur, Berufsausbildung) erfolgt, bei der Planung von Hausaufgaben ist diese Perspektive jedoch unrealistisch. Der Anspruch, jede spezifische Aufgabenstellung langfristig auszurichten, ist methodisch nicht umsetzbar und wird zudem der Funktion von Hausaufgaben im allgemeinen nicht gerecht. Damit steht und fällt deren Anreizwert in dem Maße wie es gelingt, dem Schüler einen unmittelbaren *Bezug* aufzuzeigen zwischen seiner Arbeitsinvestition und einem persönlichen Nutzen innerhalb kalkulierbarer Zeiträume.

Methodische Vorgehensweise

Bei der Einbettung der Hausaufgaben-situation in das Motivationsmodell HECKHAUSENS wurde deutlich, daß die Bereitschaft zur Anfertigung von

Abb. 2: Schülerfragebogen

Hausaufgaben-Protokoll

Klasse: _____

☐ männl.

☐ weibl.

Datum: _____

1. Meine Hausaufgabe in _____ ist: _____

2. Für dieses Fach arbeite ich im allgemeinen ...

sehr gern 1 2 3 4 5 überhaupt nicht gern

3. Für diese Hausaufgabe werde ich wohl _____ Minuten brauchen.

An dieser Stelle bitte die Hausaufgabe bearbeiten

(Zeit nehmen nicht vergessen !!)

4. Tatsächlich habe ich _____ Minuten gebraucht.

5. Ich habe die Aufgabe ☐ allein ☐ mit fremder Hilfe gemacht.

6. Die Hausaufgabe wurde im Unterricht ☐ ausführlich besprochen ☐ teilweise besprochen

☐ nicht besprochen

7. Für diese Hausaufgabe mußte ich hauptsächlich ☐ schreiben oder

☐ nachdenken oder

☐ auswendig lernen oder

☐ zeichnen oder

☐

8. Ich habe die Hausaufgabe ...

... sehr gut bewältigt 1 2 3 4 5 nicht hingekriegt

9. Die Hausaufgabe hat ...

... mir Spaß gemacht 1 2 3 4 5 mich angeeddet

	Stimmt	Stimmt nicht
10. Die Hausaufgabe stand in direktem Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen.		
11. Die Hausaufgabe hat mir geholfen, den durchgenommenen Stoff besser zu verstehen.		
12. Ich habe den Eindruck, die Hausaufgabe wurde nur gegeben, weil das eben so üblich ist.		
13. Durch das Anfertigen der Hausaufgabe habe ich etwas Wichtiges dazugelernt.		

Hausaufgaben einer Reihe motivationaler Bedingungen unterworfen ist, welche in Abhängigkeit von methodisch-didaktischer Planung variieren. Da der Einfluß dieser Variablen (als uV) auf die aV „Spaß an Hausaufgaben“ an konkreten Aufgabenstellungen und unmittelbar nach deren Bearbeitung erfaßt werden sollte, hielten wir eine Erhebungsform per (kurzgefaßtem) Fragebogen für angezeigt. Der hierzu verwendete Schülerfragebogen (Hausaufgaben-Protokoll s. Abb. 2) enthält einige für die Hausaufgaben-situation bedeutsame unterrichtstechnische und kognitive Items, die aus den Erwartungsparametern des „Erweiterten Motivationsmodells“ abgeleitet oder aufgrund persönlicher Unterrichtserfahrungen generiert worden sind.

Item 1 fordert die Probanden auf, die im genannten Fach (Englisch, Deutsch oder Mathematik) aufgegebenen Aufgabe zu benennen. Dieses Vorgehen dient der Bewußtmachung des Hausaufgabenumfangs, um die in *Item 3* gewünschte Einschätzung der voraussichtlichen Bearbeitungszeit vornehmen zu können. Die subjektive Kalkulation gibt Aufschluß über die Aufgabentransparenz und erlaubt im Vergleich mit *Item 4*, der tatsächlichen Bearbeitungszeit, eine Schätzung des antizipierten Schwierigkeitsgrades.

Während *Item 6* das Ausmaß der unterrichtlichen Vorbereitung der Hausaufgabe erfaßt, läßt sich aus *Item 5* auf die eigene Bearbeitungskompetenz schließen. *Item 7* fragt nach der vordergründigen Durchführungsform der Aufgabe, wobei hier nicht so sehr die objektiven Gegebenheiten, sondern die persönlichen Beurteilungen für die Erhebung wesentlich sind. *Item 8* erfaßt den Grad der subjektiv eingeschätzten Bewältigung der Hausaufgabe. Die *Items 2* und *9* beziehen sich auf die emotionale Einstellung des Schülers, einerseits zum o. a. Fach im allgemeinen (*Item 2*), andererseits zur vorliegenden Aufgabe im speziellen (*Item 9*). Während das letztere designtechnisch als aV gesehen wird, soll *Item 2* u. a. als Moderatorvariable herangezogen werden, durch deren methodische Auspartialisierung der definitive Hausaufgabeneffekt sichtbar gemacht bzw. der Zusammenhang zwischen allgemeinen und speziellen Einstellungen überprüft werden kann. Die *Items 10* bis *13* beziehen sich auf die Einschätzung des persönlichen Profits, der aus der gegebenen Hausaufgabe für die aktuelle Unterrichtssituation zu ziehen ist.

Eine erste Voruntersuchung mit Pilot-Studien-Charakter wurde bereits zuvor mit 9. und 10. Realschulklassen durchgeführt (JÜNGER/REINERT 1988). Diese Studie zeigte, daß eine empirische Untersuchung mit Fragebogenerhebung hier prinzipiell funktioniert und zu interpretierbaren Ergebnissen führt. Die Befunde der kleinen Stichprobe (N = 18) wiesen Trendanalysen aus, die zu weiteren Forschungsvorhaben größeren Umfangs ermutigen (JÜNGER/PETERSEN/REINERT 1990).

Für die vorliegende Untersuchung wurden an drei 8. sowie an drei 9. Realschulklassen 108 Fragebogeneinheiten ausgegeben. Jede Einheit umfaßte je zwei Bögen für diejenigen Fächer, in denen mit regelmäßigen Hausaufgaben zu rechnen ist, nämlich Deutsch, Englisch und Mathematik; somit waren sechs Einzelbögen (s. Abb. 2) an sechs aufeinanderfolgenden Nachmittagen zu bearbeiten.

Infolge dieser recht hohen Bearbeitungsanforderung lag die Rücklaufquote nur bei etwa 50 %. Vollständig ausgefüllt und für die Untersuchung verwendbar waren insgesamt 46 *Fragebogeneinheiten* (276 Einzelfragebögen). Von einer störenden Verzerrung der „anfallenden“ Stichprobe durch den Wegfall von verweigerungsorientierten Schülern muß nicht ausgegangen werden, da die gewonnenen Daten ausreichende Varianz aufweisen und die Auswertungsmethoden eher auf kovariante Effekte als auf Absolutwerte ausgerichtet wurden.

Ergebnisse

Varianzanalytische Befunde

Da von jeder Vp pro Fach (Englisch, Mathe, Deutsch) zwei Messungen vorliegen, ist ein Vergleich der fachbezogenen Hausaufgaben-situationen möglich. In der varianzanalytischen Überprüfung des Meßwiederholungseffekts zeigte sich, daß auf keiner der abhängigen Variablen signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Meßzeitpunkten festzustellen sind. Dies bedeutet, daß das fachspezifische Antwortverhalten der Probanden als stabil zu sehen ist und Abweichungen als Fehlervarianz gewertet werden können.

In diesem Sinne wurden für die weitere Auswertung die Werte beider Meßzeitpunkte addiert und gemittelt, um die Meßergebnisse zu stabilisieren. In der Folge davon lassen sich leichte artifizielle Erhöhungen bei den Korrelationen der Variablen erwarten; wie eine Überprüfung zeigte, bewegen sich diese Erhöhungen jedoch im Promillebereich und können damit vernachlässigt werden. Alle weiteren Auswertungsschritte basieren, sofern nicht anders angegeben, auf diesen gemittelten Meßwerten.

Durch den Einsatz varianzanalytischer Auswertungsmethoden sollten zunächst die Einflüsse der Effektgrößen *Klasse*, *Fach*, *Geschlecht* und deren *Interaktionen* auf die übrigen Variablen untersucht werden. Mit dieser Vorgehensweise wurde eine Voraussetzung dafür geschaffen, die Daten hinsichtlich ihrer Homogenität und ihres Geltungsbereiches angemessen beurteilen und interpretieren zu können.

Wie Tab. 1 in einer Zusammenfassung der varianzanalytischen Befunde zeigt, lassen sich sowohl für alle drei Einzeleffekte als auch für die Interaktion *Klasse/Fach* Auswirkungen hinsichtlich mehrerer abhängiger Variablen feststellen. Diese Ergebnisse sollen im einzelnen kurz beschrieben und bewertet werden, wobei die „Richtungen“ der Ergebnisse bei Mittelwertsunterschieden durch DUNCAN-Tests ermittelt wurden.

Die Einflußgröße *Klasse* scheint eine Auswirkung zu haben auf die geschätzte und tatsächliche Bearbeitungszeit für die Hausaufgaben. Die Befunde weisen aus, daß von der 9. Klassenstufe durchschnittlich mehr Zeit für die Hausaufgaben abverlangt wird als von den 8. Klassen. Außerdem scheint bei den

*Tabelle 1: Einfluß der Effektgrößen Klasse, Geschlecht und Fach auf die Einschätzung der gestellten Hausaufgaben (Legende: * prob. .05/** prob. .01/*** prob. .001) (N = 46)*

Item 7 wurde nicht in die Auswertung miteinbezogen, da die (nominalskalierten) Meßwerte aufgrund ungenügenden Instruktionsverständnisses teilweise widersprüchliche Ergebnisse lieferten.

	Klasse	Geschlecht	Fach	Klasse * Geschlecht	Klasse * Fach	Geschlecht * Fach	Klassenstufe * Geschlecht * Fach
Item 2		**			**		
Item 3	*				**		
Item 4	*				***		
Item 5							
Item 6	**	**					
Item 8		*			**		
Item 9		**	*		***		
Item 10			***				
Item 11	**						
Item 12	*						
Item 13	*						

Schülern der 9. Klassen die Meinung vorzuherrschen, daß die Hausaufgaben im Unterricht ausführlicher besprochen wurden als in den 8. Klassen.

Des weiteren tendieren die Schüler der 9. Klassen dazu, – möglicherweise aufgrund höherer Einsicht –, die Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Hausaufgabenstellung (Item 11 bis 13) in stärkerem Maße einzusehen.

Die Effektgröße *Geschlecht* macht deutlich, daß, ganz allgemein betrachtet, Mädchen für ihre Fächer lieber arbeiten und ihre Hausaufgaben williger erledigen als Jungs. Obwohl ihnen im Gegensatz zu den Jungs die Hausaufgaben im Unterricht nicht ausführlich genug besprochen scheinen, bewältigten sie ihre Aufgaben leichter und empfinden mehr Spaß dabei.

Die Effektgröße *Fach* hat nur auf die beiden Variablen I 9 und I 10 einen signifikanten Einfluß, was letztlich die banale Feststellung erlaubt, daß die unterschiedlichen Fächer auch unterschiedlich viel Spaß machen. Außerdem heißt das, daß je nach Fach ein unterschiedlich hoher Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen gesehen wurde (Mathe > Deutsch > Englisch).

Tabelle 2: Interkorrelationsmatrix der Items 2 bis 13 (zur Auslassung von Item 7 s. Tab. 1) (N = 46)

	I 2	I 3	I 4	I 5	I 6	I 8	I 9	I 10	I 11	I 12
I 3	.08									
I 4	.09	.91***								
I 5	.09	.02	.08							
I 6	.07	.09	.10	.02						
I 8	.48***	.29***	.33***	.21*	-.01					
I 9	.55***	.22**	.29***	.23**	-.02	.65***				
I 10	-.09	.15	.07	-.10	.32***	-.09	.00			
I 11	.17	.03	.04	-.04	.15	.02	.16	.20*		
I 12	-.21*	.17	.15	-.01	-.07	-.08	-.19*	-.17	-.28**	
I 13	.24**	-.22**	-.19*	-.09	.04	.01	.04	.02	.39***	-.24**

Der Interaktionseffekt *Klasse/Fach* zeigt sowohl Auswirkungen auf die allgemeine Zuneigung zum Fach (Item 2) als auch auf den Spaß bei der unmittelbar vorliegenden Hausaufgabe (Item 9). Des weiteren lassen sich signifikante Mittelwertsunterschiede bei der Bewältigung der Hausaufgaben (Item 8) und bei der Zeitbedarfsschätzung und -angabe ermitteln. Letzteres kann besonders als Hinweis auf den Einfluß von Lehrerspezifika gewertet werden.

Insgesamt zeigen die varianzanalytischen Ergebnisse, daß Absolutwerte aus den Daten der vorliegenden Untersuchung nur mit Vorsicht zu interpretieren sind. Um in dieser Hinsicht den Geltungsbereich einer möglichen Folgestudie als über die Untersuchungsstichprobe hinausgehend fassen zu können, müssen die hier analysierten Einflußgrößen und ihre Wechselwirkung, eventuell sogar noch weitere Einflußgrößen wie *Lehrerspezifika* und *Schulart* mit erfaßt und kontrolliert werden.

Für die korrelationsanalytischen Befunde unserer Untersuchung haben die vorliegenden varianzanalytischen Befunde (glücklicherweise) nur eingeschränkte Bedeutung. Da der korrelationsanalytische Ansatz sich bei als varianzhomogen anzusehenden Stichproben nicht an Mittelwertsunterschieden von Untergruppen „stört“, müssen für die Bewertung der korrelationsanalytischen Ergebnisse lediglich die signifikanten Interaktionseffekte bei *Klasse/Fach* im Auge behalten werden. Das bedeutet, daß je nach Klassenstufe die Fächer unterschiedlichen Einfluß auf die Bewertungsurteile hatten und somit über die unten angeführten allgemeinen korrelationsanalytischen Befunde hinaus spezifische Untergruppen existieren, deren Urteile dem allgemeinen Trend entgegengerichtet sein können. Um auf diese Untergruppen jedoch detailliert eingehen zu können, sind die einzelnen Fallzahlen zu gering.

Tabelle 3: Zeitschätzungen (Item 3) und deren Differenzen (= Verschätzung) zur tatsächlichen Bearbeitungszeit (Item 4) auf der Basis ungemittelter Meßwerte (vgl. S. 10) (N = 46)

Item 9: Die Hausaufgabe hat ...						
... mir Spaß gemacht	1	2	3	4	5	... mich angeödet
Mittelwert von Item 3 (Minuten)	21.1	26.4	25.9	35.7	33.6	
Mittelwert von Item 4 (Minuten)	17.8	22.5	23.8	37.4	37.2	
Verschätzung	3.3	3.9	2.1	- 1.7	- 3.6	

Korrelationsanalytische Befunde

Aus der in Tab. 2 dargestellten Interkorrelationsmatrix der Items kann man zunächst erkennen, daß sich für *Item 9* („Spaß an der Hausaufgabe“) signifikante Zusammenhänge mit insgesamt sechs Items ergeben. Item 9 war für die vorliegende Untersuchung unsere „Schlüsselvariable“.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt beschreiben: Eine Hausaufgabe wurde umso lieber ausgeführt, je besser sie gemäß der eigenen Einschätzung bewältigt werden konnte (*Item 8*); Mißerfolge gingen ebenso mit einem Verlust an Spaß einher wie die Notwendigkeit, fremde Hilfe in Anspruch nehmen zu müssen (*Item 5*).

Erwartungsgemäß wird die Freude an der Aufgabenbearbeitung in starkem Maße von einer fachbezogenen, motivationalen Voreinstellung beeinflusst: Wird für ein bestimmtes Fach „im allgemeinen gern gearbeitet“ (*Item 2*), wirkt sich dies auch auf spezifische Hausaufgabenstellungen aus; entsprechend scheinen ungeliebte Fächer ein Aufkommen von „Spaß“ im Einzelfall zu erschweren.

Die Höhe der Korrelation ($r = .55$) könnte zu der Vermutung Anlaß geben, daß der Spaß bei jeglicher Bearbeitung von Hausaufgaben derart von dieser grundsätzlichen Voreinstellung (*Item 2*) gesteuert wird, daß die anderen Variablen darauf kaum noch einen Einfluß besitzen. Daß dies so nicht zutrifft, konnten wir feststellen, indem wir die Einflüsse von Item 2 aus der Interkorrelationsmatrix auspartialisierten. Die einzelnen Korrelationen änderten sich nur unwesentlich im Bereich von $\pm .03$.

Die Bedeutung der „Dauer einer Aufgabenbearbeitung“ wird durch die Korrelationen von Item 9 mit den *Items 3* ($r = .22^{**}$) und *4* ($r = .29^{***}$) deutlich. Mit „Spaß bei der Arbeit“ gehen demzufolge vor allem solche Aufgaben einher, die als wenig zeitaufwendig eingeschätzt werden und deren tatsächliche Bearbeitungsdauer der ursprünglichen Schätzung weitgehend entspricht. Für diesen Befund sprechen auch Ergebnisse, die in Tab. 3 dargestellt sind.

Hier wurden für die einzelnen Stufen von Item 9 getrennte Mittelwerte auf den Items 3 und 4 errechnet. Die Differenz der Mittelwerte auf den einzelnen Stufen wurde als „Verschätzung“ gekennzeichnet. Zusammenfassend kann man feststellen, daß der „Spaß an der Arbeit“ mit zunehmender Bearbeitungsdauer und zunehmender Unterschätzung des Arbeitsaufwandes verlorengeht.

Zurück zur Interkorrelationsmatrix: Den Befunden zufolge wird die Freude an der Aufgabenbearbeitung auch durch die Art und Weise beeinflusst, inwieweit eine Aufgabe „alleine“ bzw. „mit fremder Hilfe“ gemacht werden konnte (Item 5). Hilfe in Anspruch nehmen zu müssen scheint mit „Spaß“ nicht vereinbar zu sein ($r = .23^{**}$ bei Vorzeichensetzung aus unterschiedlicher Schlüsselrichtung der Items); in der Korrelation zwischen den Items 5 und 8 ($r = .21^{*}$) wird auch deutlich, daß allein gemachte Hausaufgaben eher als gut bewältigt bewertet werden als Hausaufgaben, für die man fremde Hilfe benötigt hat.

Der Zusammenhang zwischen Item 9 und Item 12 ($r = .19$) zeigt die Bedeutung von Aufgabenstruktur und Art der Aufgabenstellung für den Spaß oder Nicht-Spaß an ihrer Bearbeitung auf. Wenn man annehmen muß, daß eine Hausaufgabe nur um ihrer selbst Willen gegeben wurde (Item 12 mit „Stimmt“ beantwortet), scheint dies zu einer Art „innerer Abwehr“ der Schüler zu führen, die sich bei Item 9 als „...hat mich angeödet“ ausdrückt. Dies kann Folge einer Hausaufgabenroutine im negativen Sinn sein und legt den Verdacht nach einer gewissen Willkür seitens des Lehrers nahe. Ein Hinweis darauf ist in der Korrelation der Items 10 und 12 ($r = -.17$) aufzufinden, der besagt, daß gewisse Hausaufgaben zuweilen „nicht in direktem Zusammenhang zum Unterrichtsgeschehen“ standen.

Die übrigen signifikant gewordenen Korrelationen aus Tab. 2 deuten in Richtung des gleichen Sinnzusammenhangs, der sich in den oben angesprochenen Befunden bereits andeutet. Die wichtigsten Zusammenhänge zwischen den Items 3 bis 13 sollen im folgenden kurz dargestellt werden:

- I3/I4: Die Höhe der Korrelation deutet darauf hin, daß die Schüler der Stichprobe in der Lage waren, die Dauer der Hausaufgabenbearbeitung recht genau vorherzusagen.
- I2/I8: Die Zuneigung zu einem Fach und die Kompetenz bei der Erfüllung einer gestellten Hausaufgabe in diesem Fach stehen in einem engen Zusammenhang.
- I3/I13
- I4/I13: Die Dauer der Bearbeitungszeit geht einher mit der Erkenntnis, „etwas Wichtiges dazugelernt zu haben“.
- I10/I11: Eine Aufgabe, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen steht, scheint eher dazu geeignet zu sein, einem Schüler den aktuellen Stoff nahezubringen wie eine Aufgabe, die diese Voraussetzung nicht erfüllt.

- I11/I12: Eine Aufgabe, die scheinbar willkürlich erteilt wurde, trägt nicht in dem Maße dazu bei, den durchgenommenen Stoff besser zu verstehen wie eine Aufgabe, die mit Sinn gegeben wurde.
- I11/I13: Hausaufgaben, die eher den Eindruck vermitteln, daß damit der Unterrichtsstoff besser verstanden wurde, vermitteln auch eher das Gefühl, etwas Wichtiges dazugelernt zu haben.

Insgesamt betrachtet deuten die Ergebnisse darauf hin, daß leichtere und weniger Zeit beanspruchende Aufgaben mehr Spaß machen als andere, daß also ein konkreter Zusammenhang besteht zwischen „Spaß an der Aufgabe“ und „Aufgabenschwierigkeit“. Letztere wurde in unserer Studie jedoch nicht objektiv, sondern als subjektive Einschätzung der Betroffenen erhoben. Obwohl wir von einer Konfundierung der beiden Konstrukte ausgehen müssen, halten wir, besonders im Hinblick auf den praktischen Nutzen unserer Aussage, den subjektiven Eindruck der Aufgabenschwierigkeit im Zusammenhang mit dem „Spaß einer Aufgabe“ für aussagekräftiger als ein beispielsweise durch Lehrerurteil gewonnenes „objektives“ Maß.

Diskussion der Ergebnisse

Die berichteten Befunde entsprechen nur teilweise den hypothetischen Erwartungen. Aus diesen ersten Ergebnissen können jedoch einige affektwirksame Bedingungen abgeleitet und im Rahmen des Geltungsbereichs Empfehlungen für die Gestaltung der Hausaufgabensituation vorgenommen werden.

Als wesentlicher Faktor für die Entstehung von Spaß im Zusammenhang mit der Bearbeitung einer bestimmten Hausaufgabe erwies sich die *grundsätzlich positive Voreinstellung* gegenüber dem zugrundeliegenden Unterrichtsfach. Dies bedeutet einerseits, daß die allgemeine Zuneigung zu einem Fach als notwendige Bedingung dafür zu sehen ist, daß positive Affekte bei der Aufgabenbearbeitung ermöglicht werden, andererseits aber auch, daß Hausaufgaben in einem geliebten Fach dessen Akzeptanz ebenso stabilisieren, wie Hausaufgaben in einem ungeliebten Fach dessen Ablehnung verstärken können.

Wer (als Lehrer) fachspezifische Arbeitszufriedenheit „ernten“ will, muß also zunächst für einen aversionsarmen Nährboden sorgen und Momente spezifischer Schulunlust (JÜNGER 1988) abbauen – dies sollte für unterrichtliches Arbeiten ebenso gelten wie für die Hausaufgaben. Letztendlich erhöht eine positive Voreinstellung die Valenz der Ergebnis-Folge-Erwartung sowie die Wahrscheinlichkeit, aus einzelnen Arbeitsschritten instrumentelle bedeutsame Folgen für ein längerfristiges Vorwärtkommen ableiten zu können (vgl. S. 229).

Als weitere förderliche Größe für Arbeitsfreude darf der Grad der Hausaufgabenbewältigung erachtet werden. Da die Wahrscheinlichkeit einer Bewältigung in hohem Maße vom Anforderungsniveau der Aufgaben abhängt, ist davon auszugehen, daß leichte bis mittelschwere Aufgaben den Spaß an deren

Bearbeitung begünstigen. Das Erleben eigener Wirksamkeit und themenspezifischer Kompetenz sollte entsprechend den Ergebnissen der Motivationspsychologie (HECKHAUSEN 1980, MEYER 1973) dann positive Affekte hervorrufen, wenn die Aufgabenstellung nach dem Prinzip der Passung erfolgt, also subjektiv als mittelschwer empfundene Schwierigkeitsgrade aufweist. Dies wiederum setzt eine offene Situations-Ergebnis-Erwartung voraus (vgl. S. 226).

Demgegenüber gehen Aversionen mit Aufgaben einher, die eine Überforderung des Schülers bedeuten. Sofern sich eine solche Konstellation stabilisiert, werden die Möglichkeiten persönlicher Einflußnahmen vom Schüler zunehmend geringer eingeschätzt und ungünstige attributionale Voreingenommenheiten können die Folge sein (HECKHAUSEN 1984).

In diesem Sinne kann es nur folgerichtig sein, wenn auch die Tatsache, eine Aufgabe *alleine* angefertigt zu haben (Item 5), mit hoher Arbeitszufriedenheit einhergeht. Die im Falle des Erfolgs selbstwerterhöhende und den positiven Affekt steuernde Größe ist letztlich die Attribution auf gute eigene Fähigkeiten. Für die Didaktik der Hausaufgaben bedeutet dies, daß eine unterrichtliche Vorbereitung darauf abzielen muß, die Bewältigung der Aufgaben ohne Rückgriff auf fremde Hilfe zu gewährleisten. Es wird weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben, diese These anhand einer umfangreicheren Schülerstichprobe nochmals eingehend abzuklären.

Ein in diesem Zusammenhang überraschender Befund ergab sich aus der Korrelation der Items 8 (Bewältigung der Hausaufgabe) und 6 (Grad der unterrichtlichen Vorbereitung): Der Wert von $r = -.01$ weist darauf hin, daß beide Variablen voneinander unabhängig sind, was zweierlei bedeuten kann. Entweder gelingt es den Lehrern, das Ausmaß der Vorbereitung im Unterricht so exakt zu steuern, daß in jedem Einzelfall optimale Effekte erzielt werden, oder aber sind unterrichtliche Bemühungen um eine Hausaufgabenvorbereitung letztlich zwecklos.

Der signifikante Zusammenhang zwischen Item 9 und Item 12 bezieht sich im System des HECKHAUSENSchen Motivationsmodells auf die Ergebnisvalenz der Arbeitsinvestition. Entsteht bei der Vergabe der Hausaufgaben der Eindruck von Rat- und Planlosigkeit seitens des Lehrers oder schwingt gar ein gewisses Maß an Schikane mit (etwa im Kommentar: „...damit Euch nicht zu wohl wird!“), dann kann keine Einsicht in die innere Notwendigkeit einer Hausaufgabenbearbeitung erfolgen. Der Mangel an Perspektiven (wie Erkenntniszuwachs oder bessere Noten) ist gleichzusetzen mit dem Fehlen von Folgeanreizen (vgl. S. 226) und erzeugt bei bestehendem äußeren Druck eher Abwehr und Verdrossenheit als Arbeitsfreude.

Um ein Aufkeimen von Spaß nicht bereits im Vorfeld zu ersticken, halten wir eine *psychologische* Vorbereitung der Hausaufgaben im Unterricht für wünschenswert. Diese sollte darauf abzielen, dem Schüler einen unmittelbaren Bezug zu positiven Konsequenzen und zu einem persönlichen Nutzen seines Tuns aufzuzeigen. In diesem Sinne sind Hausaufgaben an konkrete unterrichtliche Arbeitssituationen anzubinden. Sie nach dem Klingelzeichen eiligst und

pauschal nachzureichen birgt die Gefahr, deren Wertigkeit herabzusetzen und eine affektive Wertschätzung zu unterbinden.

Bezüglich der Bearbeitungsdauer der Hausaufgaben ist es erstaunlich, wie treffsicher diese von den Vpn vorhergesagt werden konnte ($r = .91$). Im Einklang mit Spaß standen Aufgaben mit geringem zeitlichen Aufwand; langwierige Aufgabentypen bewirkten Aversionen. Sicherlich wird dieser Punkt in besonderem Maße durch Alter und Schulart der Pbn beeinflusst, denn Hausaufgaben stehen in unmittelbarer Konkurrenz zur Freizeit, die gerade für diese Altersgruppe einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Im Hinblick auf eine differentielle Sichtweise sind weitere Ergebnisse abzuwarten (JÜNGER/PETERSEN/REINERT 1990).

Da die vorliegende Untersuchung eine Replikationsstudie darstellt (s. JÜNGER/REINERT 1988), bleibt abschließend zu erörtern, inwieweit die Befunde harmonisieren. Ein unmittelbarer Vergleich ist insofern möglich, da das verwendete Erhebungsinstrument gegenüber der ersten Untersuchung nur leicht verändert wurde.

Aufgrund der Tatsache, daß beide Studien eher übereinstimmen als differieren, möchten wir uns auf die Darstellung der Diskrepanzen beschränken.

Während die vorliegende Studie die Bearbeitungszeit der Hausaufgaben als bedeutsame Kovariate der Arbeitsfreude auswies, lagen in der Ausgangsstudie dafür keine aussagefähigen Mittelwertsunterschiede vor; tendenziell zeigten sie jedoch in die erwartete Richtung. Diese Unterschiede könnten in den unterschiedlichen Klassenstufen der beiden Stichproben begründet sein. Da die Stichprobe von 1988 auch Schüler der Realschul-Abschlußklassen einbezog (10. Schuljahr), darf man in Anbetracht der Tatsache bevorstehender Prüfungen wohl von einer größeren (zeitlichen) Investitionsbereitschaft ausgehen als dies bei der Stichprobe in der vorliegenden Studie der Fall war.

Des weiteren sind Diskrepanzen im Bereich „Leistungsfortschritt“ vorhanden: Während in der Ausgangsstudie (JÜNGER/REINERT 1988) deutliche Mittelwertsunterschiede im Ausmaß der Arbeitsfreude vorhanden waren und zwar in Abhängigkeit der Schülereinschätzung, ob infolge einer Hausaufgabe ein Lernfortschritt erzielt werden kann oder nicht, waren hier für die betreffenden Items (I11 und I13) keine signifikanten Zusammenhänge mit Item 9 (Spaß) nachzuweisen; tendenziell verlaufen die Befunde jedoch wiederum wie erwartet (Tab. 2: I9/I11 $r = .16$, $p = .052$).

Literatur

- ALPER, L./PENCE, B./PROPP, R./WEBB, N.: Review of the experimental data of the effect of homework. University, Working paper No. 4. Stanford 1973.
 BECKER, G./KÖHLER, B.: Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim 1988.
 DAUBLEBSKY, B./PETRY, C.: Ansichten von Lehrern, Ansichten über Lehrer. Haben sie das Recht auf Indolenz, Desinteresse und Unwissen? In: Pädagogik heute 20 (1987), Heft 6, S. 7-12.

- DLUGOSCH, G./JÜNGER, W.: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl. Eine empirische Untersuchung zu Möglichkeiten der Kompensation schulischer Mißerfolge bei 11- bis 13jährigen. Ms. Universität Heidelberg 1984.
- EIGLER, G./KRUMM, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim 1979.
- GAGE, N.L./BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie, Bde. 1 und 2, München 1979.
- HECKHAUSEN, H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: F. E. WEINERT et al. (Hg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Frankfurt 1974.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1980.
- HECKHAUSEN, H.: Attributionsmuster für Leistungsergebnisse. Individuelle Unterschiede, mögliche Arten und deren Genese. In: F. E. WEINERT/KLUWE, B. (Hg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart 1984.
- HECKHAUSEN, H./RHEINBERG, F.: Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 8 (1980), S. 7-47.
- JÜNGER, W.: Schulunlust - Messung, Genese, Intervention. Frankfurt 1988.
- JÜNGER, W./PETERSEN, J./REINERT, G.-B.: Didaktik der Hausaufgaben. Weinheim 1990 (in Vorbereitung).
- JÜNGER, W./REINERT, G.-B.: In Search of Homework That's Fun. In: Education 38 (1988), S. 84-97.
- JÜNGER, W./REINERT, G.-B.: En busca de tareas para la casa que causen placer. In: Education 39 (1989), S. 107-122.
- MEYER, W. U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung. Stuttgart 1973.
- PASCHAL, R. A./WEINSTEIN, T./WALBERG, H. J.: The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. In: Journal of Educational Research 78 (1984) H. 2, S. 97-104.
- RHEINBERG, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen 1980.
- RHEINBERG, F.: Lernmotivation in schulischen Umwelten. In: W. TWELLMANN (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 3, Düsseldorf 1981.
- RUTENFRANZ, J.: Beanspruchung von Schülern: Arbeitsphysiologische Aspekte der derzeitigen Schülersituation. Bonn: BMWB 1978.
- SCHWARZER, R.: Streß, Angst, Hilflosigkeit. Stuttgart 1981.
- SCHWEMMER, H.: Was Hausaufgaben anrichten. Paderborn 1980.
- WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied 1972.

Abstract

In Search of Homework That's Fun to Do

Instead of going on with the discussion of the pros and cons the following study asks under what conditions homework is willingly done. Basing on HECKHAUSEN's „Expanded Motivation Model“ as well as on practical experience an inventory has been arranged in order to find out correlations between the key-variable „fun“ (item 9) and other cognitive and technical variables (N = 46 pupils). The following factors went significantly together with homework giving pleasure: (a) a basically positive attitude to a certain subject, (b) the amount of task managing, (c) the length of working-time, (d) the fact of working without help and finally (e) the assumed sense of the given homework.

Anschrift der Autoren:

Dipl.-Psych. Dr. Werner Jünger, Lessingstr. 2, 6834 Ketsch.

Dipl.-Psych. Franz Joseph Geider, In der Neckarhelle 98, 6900 Heidelberg.

Prof. Dr. Gerd-Bodo Reinert, Mauternstr. 41, 6920 Sinsheim 2.